

RECENSIONES

MARTÍN CRIADO, Enrique: *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona, Bellaterra, 2010 (384 páginas).

La escuela nunca podrá afrontar de forma sustantiva y satisfactoria el formidable reto histórico de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, ello no significa que sea una mera caja de resonancia y reproducción de los intereses de las clases dominantes. Con estas proposiciones, Enrique Martín Criado nos ofrece una provocadora lectura crítica de la sociología de la educación crítica, utilizando como hilo conductor la denominada *hipótesis pedagógico-funcionalista (HPF)* en la educación, asentada en dos supuestos básicos: 1) las instituciones se explican por su función de mantenimiento del sistema social; y 2) el programa cultural interiorizado en la infancia es relativamente inmutable y determina el comportamiento de los individuos a lo largo de su vida. Su propuesta pretende equilibrar el sesgo macrosκόpico de la sociología crítica, descendiendo al estudio mesoanalítico y microanalítico de un escenario escolar al que tampoco quiere considerar como un mero contexto subsidiario o dependiente, dado que la escuela no sólo reproduce, también produce.

La primera parte del libro presenta la HPF, repasando la teoría funcionalista (Durkheim y Parsons), el marxismo (Althusser, Baudelot y Establet, y Bowles y Gintis) y la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron) para concluir que pese a sus diferencias coinciden en que todas las características del sistema escolar se explicarían por su función general: reproducir la sociedad capitalista. A partir de la correspondencia observada entre origen social y trayectoria

escolar, estas corrientes de pensamiento postulan que la función de la escuela es producir dicho efecto, de manera que la función no se demuestra, se da por sentada. Aunque para el funcionalista la escuela sirva al progreso y a la igualdad de oportunidades, mientras que para el sociólogo crítico sería un mecanismo de dominación de clase, ambos comparten un esquema de base: «...la escuela cumple funciones de integración del sistema social mediante la socialización de los individuos, asegura la reproducción mediante la reproducción de las conciencias» (pp. 60-1).

En la segunda parte desarrolla la HPF repasando los tópicos esenciales *orden social, integración cultural, socialización y dominación-coacción*. El capítulo dos aborda la tesis funcionalista de la cohesión social, es decir, la perfecta integración de la sociedad por encima de desajustes y desviaciones que son afrontados por eficientes instituciones que trabajan para el equilibrio social, satisfaciendo las necesidades del sistema, según el funcionalismo, o de las clases dominantes, según la sociología crítica. Para sortear la identificación entre los efectos y las funciones de la escuela, Martín Criado propugna «...abordar el sistema social como una configuración histórica estructurada en sectores de relaciones autónomas, que tienen dinámicas propias y que entran en relaciones diversas de integración o conflicto con otros sectores» (pp. 74-5), invocando para ello los conceptos de campo de Weber y de visión reticular de Elías. A continuación, en el capítulo tercero, desafía el mito de la cultura como un todo coherente e integrado, revisando concepciones antropológicas y sociológicas fundamentales para estudiar la re-

lación entre cultura y sociedad, la dimensión estratégica de los fenómenos simbólicos, o la consideración de la sociedad como un conjunto de sistemas sociales complejos constituidos por esferas autónomas, relativamente inestables y heterogéneas.

La socialización es analizada en el cuarto capítulo, cuestionando la noción de cultura como un sistema coherente y funcional que implica: a) un proceso homogéneo de inculcación cultural; b) la persistencia a lo largo de la vida del programa interiorizado en la infancia; y c) una teoría de la acción: actuamos a partir de los valores internalizados. Frente a Parsons, Bourdieu o Passeron, Martín Criado sostiene que los socializados no se hallan sometidos a entornos socializadores coherentes, sino a influencias parciales y divergentes, dando lugar a actores con esquemas diferenciados de percepción y acción. Además de a estos influjos desiguales —y a los mismos cambios sociales—, debe atenderse también a los propios cambios biográficos de los sujetos y sus consiguientes desequilibrios cognitivos. En lo relativo a la acción, el juego de posiciones y disposiciones está sujeto a los efectos de distintas coacciones, a veces contradictorias, que imposibilitan la predicción de una relación mecánica entre representación y acción.

El quinto capítulo desmantela el papel central que la *HPF* atribuye a la escuela en la reproducción social, al considerar que «...el orden social —que supone un considerable desorden— no necesita para su mantenimiento —que no podemos reducir a reproducción— de una socialización homogénea de todos los sujetos en una cultura común, que la coacción es un elemento central para entender las acciones y que se pueden dar regularidades sociales sin consensos normativos previos» (p. 162). Para justificar este análisis no funcionalista utiliza textos de Weber sobre denominación y legitimidad, sobre coacción de Palacios y, por último, aportaciones de Elías, Goffman, Marx, Boltanski y nuevamente Weber para trabajar en la posibilidad de regularidades sociales sin consenso normativo.

En la tercera parte del libro, la más voluminosa, Martín Criado desarrolla con detalle su argumentación sobre el campo escolar, comenzando por su valor de herramienta metodológica

(cap. 6), su génesis histórica (cap. 7), capital escolar y credencialismo (cap. 8) y la dinámica permanente del campo escolar (cap. 9), para llegar a un capítulo final que plantea el papel del sociólogo en la superación del debate funcionalista.

Partiendo del concepto de campo *bourdieuano*, el capítulo seis propone explorar el sistema escolar sin tener que reducirlo a funciones generales o a instrumentos de una clase dominante, acotando la mirada mediante la noción de *entramado* o *configuración* de Elías. Al concebir «...los campos como entramados de relaciones en continuo proceso y en articulación plural y conflictiva con otros campos, podemos pensar las dinámicas de campo como procesos de modificación continua de los entramados preexistentes a la vez que de reproducción de las relaciones de poder por la diferencia de los recursos acumulados en acciones anteriores» (p. 187). Por tanto, toda dinámica de campo conlleva reproducción y cambio, reclamando el estudio particular y comparado de las distintas configuraciones sociohistóricas, cual sería el caso del campo escolar. Así, en el capítulo siete, recorre el desarrollo de la institución escolar deteniéndose particularmente en el siglo XIX, periodo de consolidación de la *HPF* como ideología de estado, al punto de hacer indisociables escuela y progreso social e individual, atribuyéndole un protagonismo esencial para conseguir cualquier objetivo político-social relevante, según muestra su permanente incremento de funciones. Por supuesto, esto constituye de rechazo otra característica estructural del campo escolar: su perpetua disfunción en una sociedad cambiante y en la cual, por tanto, las políticas educativas son mediaciones siempre provisionales sobre un trasfondo conformado con relativa inercia histórica, protagonizada por los propios docentes y demás actores relacionados —particularmente las clases cultivadas—, de modo que el sistema escolar nunca estará a la altura de las funciones que se le atribuyen.

Entre esas funciones, el capítulo ocho analiza la adecuación de la escuela al sistema productivo por la vía del credencialismo, según sostienen el capital humano y el funcionalismo tecnológico, concretando principalmente su atención en el efecto de la certificación como cierre

social a través de los exámenes y los títulos escolares. Éstos constituyen la base de reclutamiento de la burocracia estatal, desplazando la reproducción automática de privilegios y configurando, de rechazo, el desarrollo y reproducción de las clases medias en una sociedad asalariada credencialista, donde los títulos son la salvaguardia frente a competidores y superiores. El credencialismo es resultado de la creciente formalización y sistematización de las distintas ramas de estudio, produciendo efectos diversos en la dinámica del campo escolar. Así, nos encontramos con que la subsistencia de distintos tipos y niveles de estudios dependerá de su capacidad para permitir el acceso a credenciales diferenciadas, jerarquizadas según una dinámica de emulación del prestigio y presión sobre las instituciones superiores. La permanente ampliación del sistema escolar para preservar la reproducción de los privilegios encubre la selección debida al origen social con la regulación de los contenidos del currículo y la capacidad de los individuos mediante criterios técnicos.

Sin embargo, el credencialismo se da de bruces con la otra gran función social atribuida a la escuela: la adquisición de cultura como antídoto salvífico frente a la ignorancia y a la barbarie. Desde la Edad Media se observa la competición imposible entre la escuela como fin en sí mismo y como medio para todo propagada por el mito de la *HPF*, creencia que lleva aparejada la necesidad de extender, reformar y multiplicar permanentemente las opciones educativas para afrontar los problemas sociales. Ahora bien, ¿realmente existió esa escuela ideal ajena a la visión instrumentalista de los estudios? Más bien se trataría de alguna excepción, ya que lo que prima es la certificación de la instrucción, mecanismo básico del cierre social. De esta forma, el aula deviene en espacio coercitivo para regular la interacción entre esfuerzo y calificaciones, supeditando la relación profesor-alumno a una triple influencia: la instrucción oficial, el control del alumnado y el examen que permite clasificar a los escolares.

La permanente dinámica y desajuste del campo escolar (capítulo nueve) sería el resultado del juego de intereses entre actores internos —administración, expertos y docentes— y ex-

ternos —economía, cultura, ciencia, grupos sociales y políticos— que se reparten ámbitos de dominio para conseguir sus objetivos prioritarios, no siempre coherentes ni unificados aun dentro de cada ámbito. Así, la burocracia estatal es una estructura de posiciones altamente diferenciada que, dentro de los límites de las políticas internacionales, debe gestionar metas contrapuestas: democratización e igualdad de oportunidades a la vez que adecuación al mercado de trabajo y a la obtención de credenciales. Por su parte, los expertos deben compaginar su capacidad para legitimar selectivamente las políticas educativas implementadas por la administración con la necesidad de mantener sus posiciones en límites interdisciplinarios controlados. Por último, de los cuerpos docentes y sus portavoces se requiere su concurso, o al menos su no resistencia activa, además de que persiguen tanto intereses comunes (expansión del sistema, mejoras laborales...) como particulares, derivados por ejemplo de choques entre niveles educativos. Dado el carácter multi-integrado del campo escolar, a estas disputas deben añadirse las influencias de actores externos que hacen de la escuela su escenario social mediante presiones políticas, culturales, científicas o económicas. La descentralización del sistema multiplica la complejidad del campo escolar, con actores de particular relevancia como sería por ejemplo la enseñanza privada.

Ese amplio interjuego de intereses se relaciona con el secular optimismo atribuido a la institución educativa, dando como resultado la permanente promulgación de reformas más o menos destinadas a fracasar en la medida que proponen expectativas desmesuradas, imposibles de conciliar con la propia complejidad de su funcionamiento cotidiano: metas contrapuestas (salvación-credencialismo), agentes en conflicto (expertos-docentes), o desfase temporal (planificación-implementación). Y es que, habitualmente, la visión reformista se basa en una imagen disociada entre lógica instruccional, educación en valores y razón credencialista, a la vez que desconoce las fuertes restricciones derivadas de la organización burocrática del centro, su escasez de recursos o los límites estructurales de la vida del aula (instrucción-orden, motivación



genuina-obligatoriedad, poder sobre el comportamiento y el esfuerzo, etc.).

Los resultados esperables del idealismo con que se despachan las reformas casi no pueden ser otros que el desencanto, la búsqueda de culpables o los efectos perversos, dado que las escuelas —lejos de ser escenarios inertes— filtran las políticas educativas para hacerlas compatibles con su sistema de relaciones y sus rutinas pedagógicas. Así, las innovaciones pueden devenir en mera adopción superficial para garantizar la supervivencia y la autoestima o dirimir las presiones derivadas de la estratificación social: mantener el cierre social mediante el control de las credenciales de prestigio frente a la democratización educativa. Por ello podemos encontrarnos con consecuencias indeseables cuales serían los efectos de las pedagogías centradas en el niño (creatividad, autonomía, constructivismo...), que, en realidad, se convierten en mero entretenimiento escolar sin abordar el núcleo técnico de la transmisión de conocimientos y su evaluación, bastiones de la desigualdad favorable a las clases medias.

Lejos del enfoque macroscópico y determinista; clases dominantes-escolaridad, es en estas dinámicas y confrontaciones particulares del campo escolar donde el autor sitúa su crítica a las teorías críticas que, asentadas en la hipótesis de la mano negra, confunden funciones y efectos educativos, amén de no bajar a la arena ordinaria del campo educativo y su capacidad para generar nuevas realidades sociales: renovación de la socialización con la reformulación del concepto de buena educación y cambios en las pautas de crianza; extensión y diferenciación del sistema educativo y sus consiguientes nuevas categorías sociales: nuevo concepto de infancia, re-categorización de las diferencias de género; transformación de criterios aparejados a la jerarquización social; nuevos repertorios simbólicos ligados a la producción y consumo de prácticas culturales; producción de cualificaciones que modifican la estructura de profesiones del mercado de trabajo y presionan para la creación de nuevos dominios de empleo; homogeneización cultural e inculcación de sentimientos nacionales que no son una mera imposición de la cultura de las clases dominantes, etc.

Este amplio catálogo de logros materiales y simbólicos de la escuela no puede, sin embargo, evitar la reproducción parcial de las desigualdades sociales que, frente a la causación mecánica y de funciones ocultas del sistema postuladas por la sociología crítica, sería más bien el resultado de procesos selectivos en los que se configuran itinerarios segregadores según origen social (capital escolar, cultural y económico familiar), reputación de establecimientos educativos (privada frente a pública), prácticas docentes sesgadas hacia los aventajados o la inflación y devaluación de títulos resultante de la competencia por credenciales. Por tanto, aunque la expansión del sistema pudiera aminorar las desigualdades al comienzo de la escolaridad, las desplaza sin embargo hacia los niveles superiores. Y es sobre este conjunto donde habría que centrar la mirada analítica: en las configuraciones particulares o variaciones con que esas opciones político-administrativas, familiares y didácticas afianzan o debilitan la tendencia a la reproducción.

Además, esta mirada debe despojarse del envoltorio idealista, auténtica teología pedagógica según Martín Criado, responsable del gran ejercicio de terceras variables y de desplazamiento que ha impedido a la *HPF* cobrar su propósito: la transformación sustantiva de individuos y sociedades. La sucesiva postulación histórica de nuevas y ambiciosas misiones a la escuela, —generalmente salidas de *think tanks* y laboratorios pedagógicos relativamente ajenos al fango de la trinchera escolar (choque de mentalidades entre reformistas y docentes, constricciones burocráticas, militancia laboral, reserva menguante de ilusión redentorista, etc.) y al concurso de terceras variables no controladas (influencias socializadoras ajenas o paralelas, coacciones estructurales, institucionales y grupales diversas, etc.)—, debe pasar la criba del realismo: ¿qué funciones puede verdaderamente desempeñar la escuela?, ¿puede conseguirse la igualdad de oportunidades por la mera vía escolar, sin intervenir sobre el ordenamiento socioeconómico mediante las transformaciones políticas que sean necesarias?

El libro termina aplicando este prisma de realismo al debate funcionalista entre detractores y defensores de la escuela como garante del

orden social, a la vez que denunciando el sesgo valorativo del relativismo, frente a los que se necesita investigación rigurosa sobre el papel de los actores y de las configuraciones sociohistóricas del campo escolar. Con Passeron y Weber, concluye que, dada su diferencia radical con las ciencias duras y abandonando por tanto la expectativa de causalidad universal, se requiere de la sociología un ejercicio permanente de revisión conceptual y metodológica, acumulando evidencias y explicaciones para deslindar y fundamentar su tarea científica y política.

Nos encontramos ante un libro, pese a que no es totalmente novedoso en tanto en cuanto el autor ha publicado su tesis central en otros trabajos, cuya lectura, sin embargo, es muy recomendable para el alumnado por el adecuado tratamiento del tema y el dominio de la bibliografía utilizada. Entre sus virtudes didácticas destaca que en todo momento explicita los argumentos y los conceptos básicos sin dar por sentado su manejo previo por parte del lector.

María del Mar NODA RODRÍGUEZ*



* Profesora de Sociología de la Universidad de La Laguna.